

BOCSI VERONIKA–CEGLÉDI TÍMEA–KOCSIS ZSÓFIA–  
KOVÁCS KAROLINA ESZTER–KOVÁCS KLÁRA–  
MÜLLER ANETTA–PALLAY KATALIN–SZABÓ BARBARA ÉVA–  
SZIGETI FRUzsINA–TÓTH DORINA ANNA

# A pedagógushallgatók késleltetett diplomaszerezése interjúk alapján

## ABSZTRAKT

A felsőoktatási képzésből való lemorzsolódás kiemelkedő relevanciával bíró oktatáspolitikai kérdés Magyarországon. Egyrészt hazánkban a felsőoktatásban első végzettséget szerzők aránya elmarad az OECD-országok átlagaitól, amelynek hátterében egyik oki tényezőként elsősorban a felsőoktatási lemorzsolódás feltételezhető. Másrészt, habár nemzetközi szinten számos kutatás alapját képezi a lemorzsolódás pontos feltérképezése, hazánkban főként a szakértői konszenzus hiánya okán a lemorzsolódás arányszámát meghatározó módszertan is hiányos, így hiteles számadatok híján nem rendelkezünk pontos képpel a lemorzsolódási arányok tekintetében, ami növeli az ezzel kapcsolatos kutatások hiánypótlásának szükségességét. Mivel a lemorzsolódás jelensége és összefüggérendszerre képzési területenként nagyon eltérő lehet, tanulmányunkban egy hallgatói csoportra koncentrálnak. Vizsgálatunk célja a pedagógushallgatók késleltetett diplomaszerezésének és a lemorzsolódás lehetséges okainak feltárása, amelyet a szakirodalom elméleteire alapozva kvalitatív kutatás keretein belül valósítottunk meg. Kutatásunkban a szociokulturális háttér, a felsőoktatás előtti évek, a felsőoktatási intézményválasztási motivációk, a munkavállalás, a sport, valamint a társas tevékenységek lemorzsolódásban betöltött szerepét vizsgáljuk hét egyéni és egy tíz főből álló fókuszcsoportos interjú elemzésén keresztül, melynek módszertani alapját félig strukturált interjúvázlat képezte. A késleltetett diplomaszerezés és lemorzsolódás nehezebben megfigyelhető okai közé tudjuk sorolni a nem megfelelően választott intézményt és/vagy képzést, az intenzív felsőfokú tanulmányok melletti munkavégzést, a versenysport űzését, illetve a tanulás iránt negatív attitűddel rendelkező baráti közösséget. Elemzésünk biztos alapot nyújt a továbbiakban a nagyobb, reprezentatív mintán történő kérdőíves lekérdezéshez, amelynek főbb egységeit az interjúelemzések alapján létrehozott kutatási tömbök képezik.

## Bevezetés

A felsőfokú végzettség, a diploma megszerzése a felsőoktatási képzés sikeres elvégzésének eredménye, mely képzés olyan emberitőke-beruházás, amely az érintett egyén majdani jövedelemtermelő képességének és termelékenységének növelésére irányul (Becker 1975; Varga 1998).

Az OECD-országok trendjeihez képest Magyarországon alacsony a felsőoktatásban első végzettségüket szerzők aránya, különösen doktori szinten (OECD 2015), melynek hátterében a képzési és kimeneteli követelmények nem teljesítése, a hallgatói lemorzsolódás állhat.

A felsőoktatásból lemorzsolódottak arányáról nem állnak rendelkezésre pontos számadatok, a lemorzsolódás arányszámát meghatározó módszertanból hiányzik a szakértői konszenzus (Fenyves et al. 2017; Lukács & Sebő 2015).

Az Eurostat (2016) összefoglalása arról ad számot, hogy a 30 és 34 év közöttiek 57,6 százaléka fejezi be sikeresen a felsőoktatást Litvániában. Ez az arány Cipruson 54,6 százaléka, Írországban és Luxemburgban egyaránt 52,3 százaléka, Svédországban 50,2 százaléka. A legalacsonyabb diplomaszerezési arány Olaszországra (25,3%), Romániára (25,6%), Máltára (27,8%) és Szlovákiára (28,4%) jellemző. Hazánk az európai uniós átlagtól elmarad ugyan (a 39%-hoz képest 35%), de a 2020-ig tartó EU cselekvési program által meghatározott 30 százalékot (már) meghaladja (Eurostat 2016).

Más adatok szerint a hallgatók 49,5 százaléka jut el a képzés végéig, szerez abszolutóriumot, de még nem szerzi meg a kimeneteli követelményekhez szükséges nyelvvizsgát és/vagy nem tesz sikeres záróvizsgát (Fenyves et al. 2017). Ez természetesen nem azt jelenti, hogy a későbbiekben ez(ek)e)t nem tehetnék meg (Lukács & Sebő 2015), mindenesetre a tényleges lemorzsolódás magasabb kockázatával néznek szembe, s belépnek a késleltetett diplomaszerezés folyamatába (Fenyves et al. 2017; Veroszta 2016), ami a magyar felsőoktatásban végzettek csaknem egyharmadát sújtja (Veroszta 2016).

Képzési szintek szerint a legmagasabb lemorzsolódási arány az alapképzésre jellemző (36–38%), ami általában a képzési idő elején (1., 2., 3. és 4. félév), illetve a páros félévekben (tavaszi félév/nyári időszak/gyakorlat) jelentkezik, s itt fordul elő a legnagyobb, a tanulmányaikat lassúbb haladási ütemben folytató, a képzési időt kibővítő hallgatók aránya is. Mesterképzésből – a rövidebb képzési idő, a célirányosság és a céltudatosság stb. miatt – a hallgatók kb. 14–17 százaléka morzsolódik le, s mindösszesen 22 százaléka nem fejezi be időben a képzést (Derényi 2015; Fenyves et al. 2017).

Képzési szinttől függetlenül magas lemorzsolódás jellemző az agrár-, a műszaki, az informatikai, az orvos- és egészségtudományi, valamint a hitéleti képzési területekre, míg azokon a területeken, ahol a felvételi eljárás következtében van lehetőség selektálni – művészet, osztatlan építész, államtudomány – átlag alatti a lemorzsolódás (Fenyves et al. 2017; Varga 2015).

Tanulmányunk célja a más képzési területekhez viszonyított alacsonyabb lemorzsolódási rátával jellemezhető (egykori) pedagógushallgatók vizsgálata. Kik azok, akik mégis megrekednek a felsőoktatási rendszerben, a tanulmányaikat lassúbb haladási ütemben folytatják, esetleg ténylegesen lemorzsolódnak, azaz a felsőfokú tanulmányokat befejezett végzettség nélkül hagyják abba (Lukács & Sebő 2015; Fenyves et al. 2017)? Melyek azok a tényezők – szociokulturális háttér, család, baráti társaságok, iskolai pályafutás, tanulás melletti munkavállalás, szabadidő-eltöltési szokások (sport, buli) –, amelyek előre jelezhetik az intézményi szintű lemorzsolódást? A kérdések megválaszolásához kvalitatív kutatási módszereket alkalmaztunk, 7 egyéni és egy 10

főből álló fókuszcsoporthoz interjút készítettünk, félig strukturált interjúvázlat alapján. Az interjúalanyokat nem valószínűségi mintavételi eljárásokkal, hanem szakértői, illetve hólabdamódszerrel választottuk ki. A kutatás során felvett interjúk alapján messzemenő következtetéseket nem vonhatunk le az alacsony elemszám miatt, azonban közös vonások megragadására kísérletet tehetünk.

## Szakirodalmi előzmények

A felsőoktatásból való lemorzsolódás már az 1960-as években a kutatások fókuszában állt, és Tinto interakcionista modellje által az 1970-es években teoretikus formában is rögzítésre került (részletesen Pusztai 2011). Számos további modellt hoztak létre – pl. Astin (1993), Bennett (2003) – amelyek középpontjában más-más faktorok állnak ugyan, de egyes tényezők ismétlődően megjelennek.

A hallgatói lemorzsolódás egyik legfontosabb aspektusaként az egyén pszichológiai jellemzőit szükséges megemlíteni mint befolyásoló tényezőt, úgymint a személyiséget, a motivációkat (belső és külső egyaránt), a személyes fejlődést, az egészségi állapotot és az egészségtudatosságot (Braxton et al. 1997; Southerland 2006).

Egy másik jelentős szempont a szociológiai, társas aspektusok figyelembevétele, amelyek a hallgató környezetének jellemzőit, a csoporttársak és az oktatók szerepét, a felsőoktatás jellemzőit és presztízsét stb. emelik ki (pl. Braxton et al. 1997; Southerland 2006).

Megint más elméletek a gazdasági-szervezeti faktorok szerepével foglalkoznak, beleértve a költséghatékonyságot (intézményi és individuális szinten egyaránt), illetve az intézmények karakterisztikumait (erőforrások, szolgáltatások és struktúra) (Cabrera et al. 2006; Southerland 2006).

Mindezek mellett fontos szempontot képviselnek a pedagógiai-pszichológiai faktorok is, amelyek a lemorzsolódás okát egy holisztikus, a pedagógiai és pszichológiai tényezőket is tartalmazó szemszögből vizsgálják, gondolva a tanulási stílus és attitűdök vagy akár a tanári kar jelentőségére (Cabrera et al. 2006).

Az OECD szakértői anyagában (2012) – a jéghegymodellben – hat olyan tényező szerepel, amelyek szerepet játszhatnak a felsőoktatási rendszerben való megrekedésben, illetve a hallgatói lemorzsolódásban.

**1. Tanulmányi teljesítmény:** a legjobb jele a lemorzsolódásnak, hiszen az elégtelen tanulmányi teljesítmény megakadályozhatja a hallgatókat az oktatási rendszeren belül történő előrehaladásban. A tanulmányi teljesítmény a „jéghegy” látható része, könnyen azonosítható tényezője lehet a lemorzsolódásnak.

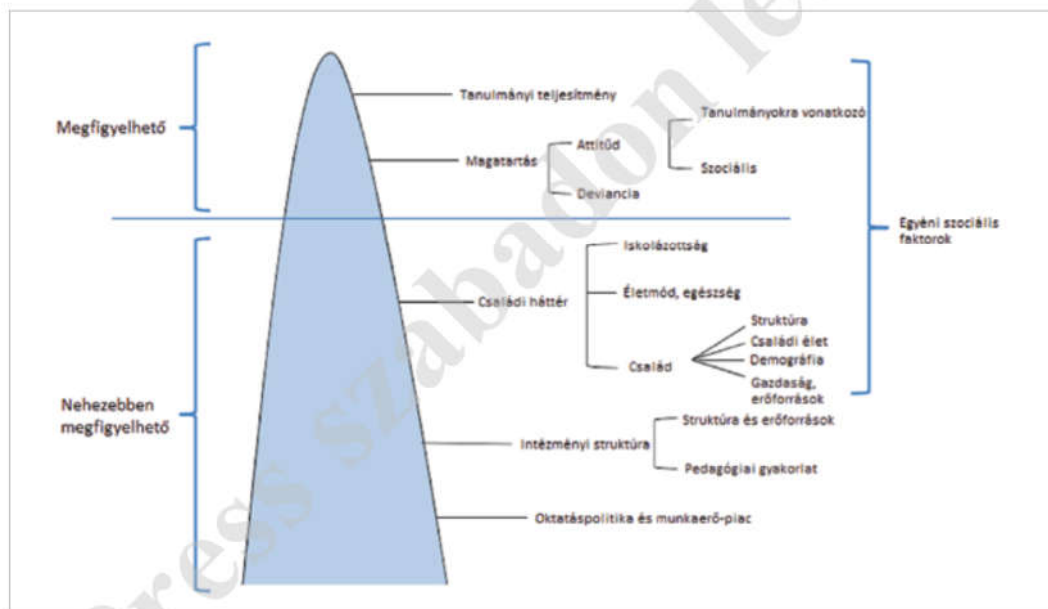
**2. Hallgatói magatartás:** ez egyrészt magában foglalja, hogy a hallgató milyen értékrenddel rendelkezik, illetve az értékrendjében fontos szerepet kap-e az oktatás, tanulás, másrészt idetartoznak a deviáns viselkedéssjegyek, illetve az egészségkárosító magatartásformák is.

**3. Családi háttér:** a család nagy befolyással van a hallgató eredményességére, a családi támogatás hiánya gyakran lemorzsolódáshoz vezet.

**4. Intézményi struktúra, az intézményi erőforrások:** a tanítás-tanulás módszere, az intézményben dolgozók pedagógiai gyakorlata, a társakkal való kapcsolattartás, a kurrikuláris és extrakurrikuláris tevékenységek mind hatnak a hallgatók motivációira, melyek csökkenteni képesek a lemorzsolódást.

**5. Oktatáspolitikai:** az oktatáspolitikai rendszerszinten tehet a lemorzsolódás csökkentéséért, például egy korai utánkövetéses rendszer kiépítésével vagy konkrét beavatkozásokkal (iskolai erőszak csökkentése, megfelelő intézményrendszer kialakításával, fenntartásával stb.).

**6. Munkaerőpiac vonzása:** a munkaerőpiac változása – vonzó, ám gyorsan telítődő szakmák – hatással lehet a fiatalok lemorzsolódására. Az anyagi függetlenség, a saját gazdasági helyzet javítása érdekében a hallgatók a képzési idő letelte előtt elhagyhatják az intézményt, befejezett végzettség nélkül.



**1. ábra.** Jéghegymodell a lemorzsolódás lehetséges okairól

*Forrás: Az OECD 2012 alapján saját szerk.*

A jéghegymodell értelmében úgy véltük, empirikus vizsgálatunkban kiemelt figyelmet fordítunk a családi háttér, a társas kapcsolatok, az iskolai pályafutás, a pályaaorientáció, a tanulás melletti munkavégzés, az egészségmagatartás, illetve a szabadidő eltöltési szokások szerepére mint a felsőoktatási rendszerben való megrekedés, a lassúbb tanulmányi előremenetel és a lemorzsolódás előrejelzőjére.



## A szociokulturális háttér

Az egyik legismertebb és leggyakrabban kutatott faktor a szülők szocioökonómiai státusa (SES). A magasabb SES általában a lemorzsolódás alacsonyabb fokával jár együtt (Alivernini & Lucidi 2011). Janosz et al. (1997) eredményei szerint a lemorzsolódás esélye 11 év eltelte után kétszer nagyobb az alacsony SES státusszal jellemezhető családok gyermekeinek körében (42%), mint a magas SES-sel rendelkezőknél (22%).

A szocioökonómiai státus mellett a szülői bevonódás és támogatás szerepe is jelentős, s ezek protektív tényezőként vannak jelen a lemorzsolódás tekintetében (Jimerson 2000; Parr & Bonitz 2015).

A retrospektív kutatások alapján a szegénység az egyik legjelentősebb bejósoló faktora az oktatási rendszerből való kilépésnek (DeWitte et al. 2013). Ez elsősorban azok körében jelenik meg markánsan, akik kisgyermekkorukban extrém szegénységben éltek vagy megtapasztalták a szegénységet.

További faktor az iskola melletti elköteleződés hiánya vagy alacsony foka, amely tovább növeli a rendszer elhagyásának valószínűségét (az alapfok mellett közép- és felsőfokon egyaránt) (Robinson et al. 2017). A szülő-gyerek kapcsolat minősége és erőssége ezen a szinten is fontosabb (Jimerson et al. 2000).

A lemorzsolódásra olyan demográfiai faktor is hatással van, mint a hallgató neme. Az UNESCO (2012) statisztikái szerint a lányok körében jelentősen magasabb a lemorzsolódás aránya. Ennek okai lehetnek gazdasági jellegűek (a szülők befektetése, az iskoláztatás költségei), háztartási szintűek (házimunkák, a nők bevonódása a háztartási tevékenységekbe), iskolai szintűek (extrakurrikuláris tevékenységek, női tanárok az iskolában, hiányzások, női egyenjogúság hiánya az iskolában, tanári attitűdök, az iskola távolsága a lakókönyezettől), illetve kulturális jellegűek (korai házasság, terhesség és gyermekvállalás, kulturális hiedelmek) (Shahidu & Zehadul Karim 2015).

A szocioökonómiai státus tekintetében vizsgálják a korai gyermekvállalás intragenerációs és intergenerációs hatásait is. Kutatások eredményei alapján jelentősen nagyobb a lemorzsolódás aránya azoknál, akik középiskolai vagy akár felsőoktatási éveik alatt gyermeket vállalnak. Ugyanakkor a korai gyermekvállalás nemcsak az adott személy tanulmányi pályafutására van hatással, hanem gyermekére is, hiszen ezen egyének gyermekeinél is szignifikánsan magasabb a lemorzsolódás kockázata, akár a korai gyermekvállalás, akár a rizikó-magatartásoknak való nagyobb veszélyeztetettségük révén (Marcotte 2013).

A környezet szempontjából nagy jelentőséggel bír az adaptáció, vagyis a fiatalok társas és tanulmányi integrálódása az intézményben. A közösségi integráció akár intragenerációs (kortársak), akár intergenerációs (oktatók) szinten gondolkodunk, hatást gyakorol a tanulmányi eredményességre (Pusztai 2005) és az egészségtudatosságra (sport, egészséges életmód) (Kovács et al. 2016).

A felsőoktatás színterén azonban nagyobb hangsúlyt kell fektetni a személyre önmagára, hiszen ezen a szinten, ebben az életkorban az egyén már sokkal inkább saját sorsának irányítója, mint ez idáig bármikor. A család jelentősége még mindig fennáll,

de már a személy maga hozza meg élete döntéseit, amelyben elsősorban saját magát kell figyelembe vennie. Ebből kifolyólag az intraperszonális tulajdonságok hatása sokkal intenzívebben jelennek meg az egyén életének minden területén, így a lemorzsolódás esetében is.

## A felsőoktatás előtti évek

Veres (2017) szerint az esélyegyenlőség biztosítása, valamint a hátrányos helyzetű tanulók és hallgatók lemorzsolódásának megelőzése a hazai oktatás egyik kihívása. Fontos, hogy a hallgatók szociális körülményeit és a veszélyeztető tényezőket vizsgálni és azonosítani tudjuk. A lemorzsolódás kiváltó okainak vizsgálatánál a hallgatók felsőoktatási éveit megelőző momentumokkal is tisztában kell, hogy legyünk. Mindenképpen fontos, hogy ismerjük a tanulmányi életútjukat, tanulási szokásaikat, eredményeiket és azon tényezőket, melyek a felsőoktatásba történő lépést megelőzték és hozzájárulhattak a lemorzsolódás kiváltó okaihoz.

Teichler (1998) szerint a képzési életutakban megjelenő lemorzsolódás okai között szerepelhetnek stratégiai döntések, kényszerhelyzetek, de akár tudatos döntések is.

A tanulási utakat vizsgálta a szakképzésben Fehérvári (2012), aki az alap- és középfokon is megjelenő tanulmányi kudarcokat emelte ki, azt állapította meg több kutatásra is hivatkozva (Bánkúti, Horváth & Lukács 2004; Liskó 2003), hogy a középfokon történő lemorzsolódás okai az általános iskolára is visszavezethetők. Sőt ezek a kudarcok a középfokon is folytatódnak, és a felsőoktatásra is kihathatnak.

Bean (1985) a lemorzsolódást kutatva a kezdeti fázisokban a szocioökonómiai tényezőknél kiemelkedőbbnek tartotta azon változókat, melyek a család és az intézmény szintjén is anyagi segítségről, támogatásról és bátorításról szóltak. A háttérváltozói csoportosításában a már említett változók mellett a tanulmányi előremenetel és eredményesség, a középiskolai sikeres tanulmányok és a baráti társaság is befolyásoló tényezőnek számított, emellett az egyházi és közösségi támogatás és az interkulturális kapcsolatokat is idesorolta. Tehát a csoportosítása alapján a szociális tényezőket, környezeti változókat, háttérváltozókat és az attitűdöket emelhetjük ki, melyek a felsőoktatást megelőzően is nagyban hatnak a késleltetett diplomaszerezésre és lemorzsolódásra. A szülői támogatás mellett az önfejlesztés, a motiváció és a tanulási stratégiák megválasztása is fontos lehet, emellett az iskolai eredményesség kérdéséről és a pályorientációról sem szabad megfeledkeznünk.

Több szempontot is figyelembe kell vennünk, mikor egy intézmény működését értékeljük, hiszen ezek határozhatják meg az iskolai munka minőségét is egyben. Ilyen szempontok közé sorolja Gyökös (2015) az iskolavezetést, az emberi erőforrás menedzsmentet, az iskolai politikák és stratégiák kérdését, a szervezeti folyamatokat és a források felhasználását. De idetartozik még az alkalmazottak elégedettsége, a szülők és a diákok elégedettsége. Gyökös (2015) idézve Radó (2007) munkáját, említést tesz arról, hogy az oktatási eredmények és az iskola szerteágazó társadalmi hatásának

szempontja, amit a közvélemény rendszerint az iskolák legfőbb eredményességi mutatójának tart (Gyökös 2015). Edmonds (1979) az eredményes iskolák esetében öt tényezőt különít el. Ilyen a megfelelő szakmai vezetés, rendezett és biztonságos környezet, az alapkészségek fejlesztésének előtérbe kerülése, magas elvárások a diákok ismereteit illetően, illetve a tanulói előrehaladás gyakori értékelése. Scheerens (2004) kiegészítve és megerősítve ezeket a tényezőket, azt mondja kutatásaira alapozva, hogy befolyásoló tényező lehet a pedagógusok közötti szakmai együttműködés minősége, a szülők bevonása, az oktatás tartalma és minősége, és az iskolai, illetve osztálytermi klíma. Szemerszki (2015) a tanulmányi eredményesség mutatóit vizsgálva a félévi összesített eredményt, kiemelt tantárgyak osztályzatait, illetve a tanulmányi és művészeti versenyeredményeket, emellett a nyelvvizsgát is a mutatók közé sorolta. Úgynevezett negatív előjellel – a középiskolai kudarcokat, vagyis a bukást is megemlíti. A későbbiekben ezek alapján készített tanulmányi eredményesség indexet.

### Felsőoktatási intézményválasztási motivációk

A felsőoktatási intézmény- és szakválasztás értékorientáció, s a középiskolai tanulmányokat követően egy racionális döntés kimenetele, amely a továbbtanuláshoz szükséges anyagi ráfordítást helyezi előtérbe (Boudon 1998; Pusztai 2015).

Az intézményválasztás nagy hatást gyakorol a jövőbeli hallgatók életére: nagy valószínűséggel meghatározza, hogy az érintett hallgató otthon fog-e élni, milyenek lesznek a megélhetési lehetőségei, szükséges-e hitelt felvennie, tartja-e az általános és a középiskolai barátokkal a kapcsolatot (Galotti & Mark 1994).

A felsőoktatási expanziót követően megváltoztak az intézményválasztási motivációk és az arra irányuló kutatások, napjainkban a tanulmányok helyszíne, a képzés időtartama kerül a figyelem középpontjába (Pusztai 2015).

Csuka és Banász kutatása a felsőoktatásban tanuló fiatalok intézményválasztási szempontjaira irányult, s fő konklúziója, hogy az intézményválasztás több szempontból megközelíthető. Az intézményválasztásban szerepet játszanak egyrészt a hallgatói tényezők, a társadalmi és gazdasági helyzet, a szülők iskolai végzettsége, a felsőoktatási költségek és ösztöndíjak, illetve a közeli hozzátartozók pályaválasztási tanácsai, másrészt olyan intézményi tényezők, mint a felsőoktatási intézmény elhelyezkedése, típusa, fenntartója, rangsora a többi felsőoktatási intézményhez viszonyítva, az oktatás minősége, az intézmény presztízse, felszereltsége, infrastruktúrája (Csuka & Banász 2014).

Kovács et al. (2017) a pályaválasztási döntéshozatal vizsgálata során létrehozott egy hierarchikus háromtényezős modellt, melyben a negatív komponensek dominálnak. A modell első fokán a döntéshozási képtelenség áll, ami elsősorban a motivátlanság vagy a döntéshozatallal kapcsolatos diszfunkcionális magatartás következtében alakul ki. A második és a harmadik tényező az információhiány, valamint a következtelen információhasználat. Az előbbi a nyílt napok és a toborzások hiányából fakad, az utóbbi az információk megbízhatatlanságából, ellentmondásokból, a kompromisszumkötés

során felmerülő nehézségekből, belső és külső konfliktusokból tevődik össze (Kovács et al. 2017).

## Munkavállalás

A késleltetett diplomaszerzés, a lemorzsolódás egyik lehetséges okaként jelenik meg a munkaerőpiac vonzása. Az egyetemisták életében már nincs egy előre meghatározott, bejósolható időszak, amikor bekapcsolódnak a munka világába, a munkába állás időpontja nem esik egybe a diploma megszerzésének időpontjával (Bocsi 2013). Kun (2014) szerint a felsőoktatásból a munkaerőpiacra való kilépés képlékenysége vezetett ahhoz, hogy napjainkban a felsőfokú végzettség nélkül elhelyezkedők keresete olykor magasabb, mint a diplomával rendelkezőké. Ebben az értelmezésben a munkaerőpiac vonzó hatása még jobban érvényesül. A hallgatók részéről ehhez kapcsolódhat az általuk végzett szak piacképességének negatív megítélése, amely az egyetemi tanulmányok félbeszakításához, illetve a lemorzsolódáshoz vezethet.

Mivel Magyarországon nagymértékű a hallgatói lemorzsolódás (Derényi 2015; Pusztai 2009), felmerül a gyanú, hogy az intenzív hallgatói munkavállalás hozzájárul a gyengébb tanulmányi eredményhez, a követelmények teljesítésének halasztásához, sőt előbb-utóbb lemorzsolódáshoz vezet.

Nyilvánvaló, hogy a munkavállalás során több motívum is mozgatja a hallgatókat, úgymint a pénzügyi okok, az emberi tőkébe való befektetés (Becker 1994) vagy a szakmai önéletrajz munkatapasztalattal való gazdagítása (Bocsi et al. 2017; Riggert et al. 2006).

A hallgatói munkavállalás hatása függ a foglalkoztatás intenzitásától (heti munkórák száma), valamint a családtól kapott pénzügyi támogatás mértékétől (Riggert et al. 2006; Roshchin & Rudakov 2017).

A hallgatói vizsgálatok alapján egyértelmű, hogy Magyarországon annak ellenére, hogy csak kevesen fizetnek tandíjat, a felsőoktatási évek anyagilag megterhelőek a családok számára. A tankönyvek, taneszközök, valamint a szállás- és megélhetési költségek, a ruházkodás, a hallgatói életvitel, a szórakozás, a sportolás és a költőpénz együttes terhei néha még a középprétegekben is meghaladhatják a családok anyagi teherbírását, nem beszélve az anyagilag hátrányosabb helyzetben lévőkről vagy a többgyermekes családokról (Pusztai 2015).

Ezzel szemben a munkavállalás számos formája akár fokozhatja is a tanulmányi eredményességet, sőt alkalmanként az egyenlőtlenség csökkentésére is szolgálhat (Perna 2012; Pusztai 2011). Éppen a munkaadói tapasztalatokból derül ki, hogy végül is a hallgatók foglalkoztatása pozitív hatással van a tudásra, az eredményekre és a foglalkoztatásra (Hovdhaugen 2015; Pascarella & Terenzini 2005). Perna (2012) szerint a hallgatói munkavállalásnak identitásképző szerepe van, erősíti a tanulmányok végzésével kapcsolatos elköteleződést, erősíti az önszabályozó képességet, valamint a későbbi munkaerőpiaci teljesítményre is pozitív hatással van.



## Sportolás

A hazai szakirodalomban a sportolás és az akadémiai eredményesség közötti összefüggés vizsgálata igencsak alulreprezentált, miközben a nemzetközi, elsősorban angolszász nevelésszociológiai irodalomban számtalan kutatási eredményt és elméletet találhatunk. Az összefüggéseket kétféleképpen közelíthetjük meg: milyen tényezők hatására kezd el valaki sportolni, illetve milyen okok játszanak szerepet a sportból való lemorzsolódásban, másrészt milyen hatása van a sportnak a tanulmányi eredményességre (Eitle & Eitle 2002). Tanulmányunkban is ez utóbbi megközelítést alkalmazzuk: milyen szerepet tulajdoníthatunk a sportolásnak a tanulmányi eredményességben/eredménytelenségben, s ez utóbbi részeként a lemorzsolódásban.

Az összefüggések nem egyértelműek a sportolás és az eredményesség közötti kapcsolat tekintetében (főként a középiskola felső tagozatán és a felsőoktatásban tanulók esetében): egyes vizsgálatok a sport pozitív (Castelli et al. 2007; Field, Diego & Sanders 2001; Hartmann 2008), mások pedig a negatív (Maloney & McCormick 1993; Purdy, Eitzen & Hufnagel 1982) hatására hívják fel a figyelmet, míg vannak olyan kutatások, amelyek nem találtak összefüggést e két változó között (Fisher, Juszcak & Friedman 1996; Melnick, Sabo & Vanfossen 1992).

Trudeau és Shephard (2008) metaelemzéssel vizsgálták meg a sport és a tanulmányi teljesítmény kapcsolatáról szóló tanulmányokat, s ők inkább több pozitív összefüggést mutattak ki, mint negatívát vagy semlegest. Arra az eredményre jutottak, hogy főként az általános iskolában a fizikai aktivitáshoz kapcsolódó programok kismértékben hozzájárulnak a jobb teszteredményekhez, viszont nagymértékben javítják a teljesítményt a tanórákon a kognitív funkciókra gyakorolt pozitív hatása révén.

A sportolás, rendszeres fizikai aktivitás pozitív hatása leginkább a személyiségre gyakorolt hatásban érhető tetten. A fejlődésimodell-elmélet szerint a sport fejleszti a személyiséget azáltal, hogy megtanít a kemény munka tiszteletére, a kitartásra, fejleszt számos képességet, növeli az önbizalmat, a mentális szívósságot, fejleszti a szociális kompetenciákat, kialakít pozitív szokásokat, értékeket, normákat, növeli az iskolai részvételt, s segíti a tanulók jobb teljesítményét az élet más területén is, ezzel hozzájárulva tanulmányi eredményességükhöz is (Brohm 2002; Merchant et al. 2009; Miller et al. 2007). Az iskolai eredményeken túl az iskola utáni életre is pozitív hatást gyakorol: a tanulmányi és munkaaspirációkra, az esetleges egyetemre való bekerülésre és végzettség megszerzésére, a kurzusok hatékony kiválasztására, az önbizalomra stb. Az eredmények azt igazolják, hogy az intézmény falain kívülre kiterjesztett tevékenységeknek, illetve a csapatsportoknak van ilyen hatása (Marsh & Kleitman 2003).

A debreceni egyetemisták körében végzett korábbi kutatási eredményeink rámutattak a verseny- és rendszeres szabadidő-sportolók kiemelkedő eredményességére: két dimenzió kivételével a verseny- és szabadidő-sportolók érték el a legjobb eredményeket, az összmutatóban pedig a versenyszerűen sportolók, jól mutatva, hogy a rendszeres, versenyszintű sportolás mellett is kiválóan tudnak teljesíteni egyetemi tanulmányaikban. Kitartóak, jó a szervezőképességük, jövőorientáltak, keményen tudnak

dolgozni és helyt tudnak állni a tanulásban és a sportban is. A szabadidő-sportolók tartják be leginkább az akadémiai normákat, látják legfontosabbnak a tanulást, a legmagasabb az órákra és vizsgákra való készülés intenzitása. Így igazolódott, hogy a hátrányos helyzetű hallgatók esetében is a sportolás olyan értékeket, normákat, viselkedési szabályokat közvetít, fejleszt a személyiséget, melyek hozzájárulnak a hátrányok kompenzálásához a tanulmányokat illetően (Kovács 2015).

Azok a kutatási eredmények, melyekben a szerzők nem találtak szignifikáns összefüggést a sportolás és az akadémiai eredményesség között – Eitle & Eitle 2002; Fisher et al. 1996; Melnick et al. 1992 –, megerősítik Coleman társadalmi tőke elméletét (1961). Coleman szerint az olyan extrakurrikuláris tevékenységek, mint a sport, hozzájárulnak a sportoló fiatalok elfogadásához, s szerepeik, tekintélyük megerősítéséhez társaik körében, illetve a sport népszerűségének köszönhetően szorosabb kapcsolatba kerülnek tanáraikkal, szüleikkel. Így növekszik társadalmi tőkéjük, s ez pozitívan hat tanulmányi eredményességükre is. Ugyanakkor, ha az ezekre a tevékenységekre fordított idő a tanulmányi programok rovására zajlanak, akkor ez egy ún. zero összegű helyzetet teremt. Ugyanis a sport és az ehhez hasonló extrakurrikuláris tevékenységek időt és energiát vesznek el a tanulástól, ráadásul az iskolák is fontos szerepet tulajdonítanak sportolóik teljesítményének, hiszen ez az ő sikerük is, ezért a sportolás, a sporteredmények hangsúlyozásával ők is hozzájárulnak a tanulmányi eredmények romlásához (Eitle & Eitle 2002; Miller et al. 2007). Ezt bizonyítja Hauser és Lueptow (1978) kutatása is.

Ugyanakkor Trudeau és Shephard (2008) metaelemzéseik alapján azonban cáfolják a zero-sum elméletet: állításuk szerint elsősorban a fizetett sporttevékenységre érvényes az elmélet, a szabadidőben vagy extrakurrikuláris programként végzett sportolásra nem, mely utóbbit a sportolás közvetett pozitív hatásai is megerősítenek (növeli az iskolához való kötődést, önbizalmat stb.), melyek szintén szerepet játszanak a tanulmányi eredményességben.

Hazánkban inkább nagyobb problémát jelent az, hogy a felsőoktatásba lépve drasztikusan csökken a rendszeresen sportolók aránya, különösen a versenysportolók hagyják abba pályafutásukat (Perényi 2011; 2013; Pfau 2017), ezért fontosak azok az intézményi programok, amelyek segítik a sportolókat a tanulmányi és a sportolói karrier összeegyeztetésében. Ennek érdekében a Debreceni Egyetemen többek között mentorprogram működik: a sportoló hallgatót tutorok (hallgatótársak) és mentorok (oktatók) segítik, akik ugyanazon a szakon tanulnak/tanítanak, ezzel támogatva a hallgatót a tanulmányi követelmények teljesítésében, sikerek elérésében és megvédve őket a lemorzsolódástól. A kettős életpályamodell bevezetése országosan hozzásegíti a sportoló fiatalokat, hogy ne kelljen választaniuk sportolói és tanulmányi karrierjük között, illetve a sportolói pályafutás végeztével zökkenőmentesen kezdhessék meg civil életüket, melynek továbbra is része a rendszeres fizikai aktivitás (Lenténé Puskás 2016; Pfau 2017).

A sport tehát olyan pozitív személyiségjegyeket alakít ki, mint a küzdeni akarás, kitartás, fair play, mások segítése stb., melyek segíthetik az egyén sikerességét és eredményességét a tanulmányaik során vagy akár később a munkaerőpiacon is.

A sport definíciójának jelentéstartalmában benne foglaltatik, hogy önként vállalt tevékenység, így a szabadidőben történik annak végzése, mely lehet szabadidősport vagy versenysport (Borbély & Müller 2008). A hallgatói lemorzsolódás kapcsán elsősorban a teljesítménynyomozásra koncentráló versenysport-dimenziót emelnénk ki, ahol célként fogalmazódik meg a lehető legjobb eredmény elérése az adott sportágban (Borbély & Müller 2008). Ezt a sportágspecifikus jó eredményt, ami az országos élvonalba kerülést jelenti, csak úgy tudja a hallgató elérni, ha tudatosan és tervszerűen végzi az edzőmunkát. Az edzőterhelés, ami heti többszöri többórás elfoglaltságot jelent, illetve a felkészülésen túl a versenyeken való teljesítést is megköveteli, igen időigényes akkor, ha ezt a hallgató magas szinten űzi (NB I., magyar bajnoki cím elérése, nemzetközi élvonalba kerülés, Eb, vb, esetleg olimpiai részvétel), s ez kockázatként jelenik meg a tanulmányi teljesítmény romlása, valamint a lemorzsolódás szempontjából (Bowen & Levin 2003; Eitle & Eitle 2002; Miller et al. 2007).

### Társas szabadidős tevékenységek

Az egyén szabadidő-eltöltési szokásai, preferált tevékenységei nem csupán a szubjektív érdeklődési körtől függenek, hanem az őt körülvevő szociokulturális és szocializációs tényezők kölcsönhatásai által determinált értékpreferenciák és ízlésvilág eredménye is (Bourdieu 1994; 2008). Például a kortársakkal, barátokkal töltött túl sok idő valamilyen beszédcsereklési vagy szórakozó helyen olyan értékpreferenciát jelenthet, ami a tanulmányi évek alatt egyfajta hedonista életszemléletet feltételez (Dávid & Horváth 2010) és lemorzsolódáshoz vezethet (McGregor 2007).

A nem tanulmányi eredményesség vizsgálatának központi kérdése a nem formális tanuláshoz kapcsolódó viselkedés- és magatartásformák megismerése. Ezek megmutathatják a preskriptív (előíró) vagy a proskriptív (tiltó) normák érvényesülését. Ez utóbbihoz tartozik az olyan káros egészségmagatartás-formák kerülése, mint például a drogfogyasztás (Pusztai 2004). E vizsgálatok szerint az olyan kockázati tényezők, mint a dohányzás, az alkohol- és drogfogyasztás, a nem biztonságos szexuális magatartás kerülése, az öngyilkosság, illetve a depressziós tünetek ritkább előfordulása a nem tanulmányi jellegű eredményesség dimenzióiba tartoznak. Több kutatás hangsúlyozza, hogy a hallgatói életmódhoz kapcsolódó, elsősorban társas szabadidős tevékenységek, hallgatói közösségekhez való tartozás az egészségkárosító magatartásformák kiemelkedő prediktora. A bulizás, elsősorban az USA campusaira jellemző diákszövetségekhez való tartozás (fraternity, sonority) mindig komoly rizikófaktornak tekinthető a szerhasználat tekintetében (Cranford et al. 2009).

Korábbi hallgatói vizsgálatunkban a társas hatások közül igazoltuk a társas-bulizós és sportos szabadidő-eltöltés hatását az egészség rizikó-magatartás főkomponensére: minél inkább jellemzők ezek a tevékenységek egy hallgatóra, annál gyakrabban fordul elő a szerfogyasztás minden más egyéni, szociokulturális és demográfiai tényezőtől függetlenül (Engler & Kovács 2017). Ily módon láthatjuk, hogy a társas, elsősorban

bulizáshoz kapcsolódó szabadidős tevékenységek – a középiskolások és a hallgatók körében – rizikófaktorok az egészségkárosító magatartásformák kialakulásában, melyek kerülését nem tanulmányi eredményességi mutatónak tekintünk.

Emellett azt is látnunk kell, hogy a szerfogyasztás és lemorzsolódás között is találunk összefüggést: ebben az esetben a nagy mennyiségű alkoholfogyasztás, rendszeres lerészegedés mint deviáns magatartás játszik szerepet, ami növeli a lemorzsolódás veszélyét és megerősíti a kapcsolatot a normaszegő kortárscsoportokkal egy norvég, középiskolások körében végzett felmérés szerint (Wichstrøm 1998). A felsőoktatási hallgatók esetében egyes elemzések a bulizás és lemorzsolódás összefüggésében azt emelik ki, hogy ez egyfajta pótcselekvés, amikor egy hallgató „elindul lefelé a lejtőn”: a sikertelen kurzusok, tárgyak, vizsgák teljesítése miatt egyre inkább elkeserednek, kiábrándulnak, egyre kevésbé tartják fontosnak a tanulást, s olyan pótcselekvéseket keresnek, mint a bulizás vagy éppen a fizetett munka, amelyek elterelik a figyelmüket a tanulmányokhoz kapcsolódó kudarcokról (Daley 2010).

A hallgatói lét egyik meghatározó szabadidős tevékenysége a „bulizás”, melyet több tanulmány is megerősít (Murányi 2010; Müller 2009). Igaz, hogy a hallgatók egy részére egyáltalán nem jellemző, azonban egy domináns része a hallgatóknak a csoporttársaival vagy az egyetemen kívüli baráti társasággal igen gyakran jár zenés-táncos szórakozóhelyre (kocsma, diszkó, buli).

A bulizás talán az egyik legfontosabb tényező lehet a késleltetett diplomaszerezésben vagy a lemorzsolódásban. Nem elsősorban azért, mert a kortárs csoporttal együtt buliznak és jól érzik magukat, hanem leginkább azért, mert a kortárs csoportnak igen erős a befolyásoló hatása a káros szenvedélyekre, valamint akkor, ha sok időt fordítanak erre a tevékenységre (Pikó 2010).

## Interjúelemzés

### *A szociokulturális háttér*

A megkérdezettek családi háttere igen vegyes képet mutatott. Az alanyok körülbelül fele alacsony végzettségű szülőkkel rendelkezik, akik legfeljebb szakmát szereztek. Negyedük családjában van érettségizett vagy technikus, illetve további negyedükben van felsőfokú végzettségű szülő. Hárman említenek válást, jellemzően a középiskolás években. Kivétel nélkül mindannyian tanulást támogató családi légkörről adnak számot. A támogatást azonban különböző motivációk (konkrét cél nélküli tanulás, több pénzt keressen, többet érjen el az életben, nem kérdés a diploma a diplomás családban) és eszközök (szóbeli és anyagi támogatás) kísérik.

A középiskolára vonatkozóan már lazul a szülők tanulmányokra gyakorolt hatása. Többen magától értetődősként és pozitívként beszéltek arról, hogy szüleik nem támasztottak túlzott elvárásokat tanulmányaikkal szemben. Mindezt a teljesítménykényszerrel állítják ellentétbe, amit „szerencsére” nem kellett átélniük (egy kivétellel).



A döntési szabadságukat, felnőttként kezelésüket is pozitívként élték meg, akár már a középiskolai továbbtanulásban is, pedig többen említettek hibás középiskolai szakválasztást, sőt elhibázott egyetemi/főiskolai szakválasztást is. Bár olyan is volt, hogy a szülők választottak más szakot, mint amit az egyén szeretett volna, ami a későbbi lemorzsolódáshoz vezetett.

Az interjúalanyok nem valószínűségi mintavétellel lettek kiválasztva, így nem vonhatunk le egyértelmű következtetéseket arra vonatkozóan, hogy mely társadalmi csoportokat veszélyezteti leginkább a késleltetett diplomaszerezés vagy lemorzsolódás. Az azonban elmondható, hogy találkoztunk többféle társadalmi rétegből származó hallgatóval, akiknél más-más tényezők váltak hangsúlyossá ebben a folyamatban. Minél alacsonyabb társadalmi rétegből származik valaki, annál nagyobb a veszélye annak, hogy a tanulmányok melletti munkavégzés nem szabad választás, hanem anyagi kényszerként jelenik meg a hallgatói évek alatt. A család ugyanakkor nemcsak az anyagi biztonság szempontjából fontos. A család által képviselt értékek, normák, megküzdési stratégiák is jelentősek. Minél kedvezőtlenebb háttérrel rendelkezik valaki, annál nagyobb az esélye arra, hogy az oktatási rendszeren kívüli alternatívában gondolkozzon kudarc esetén. Egy diplomás család gyereke például kétszer is intézményt váltott a teljesíthetetlen „szóró tárgyak” miatt, míg az érettségivel sem rendelkező szülői háttérből érkezőknél a kivonulás volt a jellemző reakció. Ahol a diploma mint cél megkérdőjeleződhet, ott a kudarcok ezt a bizonytalanságot erősítik, önbeteljesítő jóslatként. Ahol azonban nem kérdés a cél elérése, szóba sem jöhet a céltól való eltántorodás.

A családi háttérnek egyrészt közvetlen, másrészt közvetett szerepe van a lemorzsolódásban. Közvetett hatás, ami a normákon, közvetített értékeken keresztül jut érvényre. A megkérdezettek esetében a felsőfokú tanulmányok határozottan egybeesnek a szülőktől való leválással (1-2 kivételtől eltekintve ez nagyon hangsúlyos), s anyagi háttértől függetlenül ez azzal jár, hogy anyagilag önállósodik vagy önállósodni vágyik a hallgató. Az egyik alany úgy fogalmaz, hogy nem fogadott el segítséget a szüleitől. A többiek az önállósodást emelték ki ugyanezen folyamat lényegi elemeként. Ebben a társadalmi háttérnek az az arca bukkan felszínre, amely közvetetten befolyásolja a karriert. Ebben a leválási folyamatban nem érzékeli pontosan, hogy a szülők támogató háttere meddig terjed, egyszerre említik a tanulás ösztönzését, elvi és néhány esetben anyagi támogatással párosulva, az önállósodó „gyermek” felnőttként kezelését, döntési szabadságának megadását, valamint az általuk képviselt értékek és normák észrevétlen átadását.

Az interjúk visszatérő mozzanata az, amikor a fiatal felnőtt különböző elvárások teljesíthetetlen kereszttüzébe kerül, amelyek közül (csak) az egyik a felsőfokú tanulmányok eredményes elvégzése. Az alacsony és közepes végzettségű szülőktől származóknál ezzel párhuzamosan (s valamelyest ellentétesen) megjelenik a munkavállalás értéknek tekintése is. A szülők ebben a korban már dolgoztak, a testvérek, kortársak közül is sokan ezt teszik, a taníttatás anyagi bizonytalanságba sodorhatja a családot, így a munka nem választás, hanem kényszer lesz. A magasan kvalifikált családok gyermekeinél a tanulmányok melletti munkavállalásban nagyobb a szabad választás, mint

a kényszer, ami a sérült struktúrájú diplomás családoknál is jelentkezik. A szabad választás motivációi között elsőként szerepel a szülőktől való önállósodás részeként az önfenntartás, a munkavállalás, de az új ismeretek, készségek, kapcsolatok szerzését is fontosnak tartják. Egyesek úgy festik le a munkavállalást, mint egyfajta kiszabadulást az elnyomó felsőoktatásból. S ha összehasonlítva a két „világot” (munka és tanulás) a munkában érzik magukat jobban, akkor nagyobb az esélye, hogy otthagyják az oktatást. A családalapítás és a párválasztás is verseng a tanulmányokkal, amit szintén sokan kiemelnek. A saját szabadsággal való gazdálkodás aránytalanságai, például a bulizó életforma szintén elnyomhatja a tanulmányi célokat.

Hatványozottan megnő a lemorzsolódás veszélye, ha e tényezők valamelyike dominánssá válik a tanulással szemben, s ha az ezek miatti bizonytalansághoz a tanulmányokkal kapcsolatos kétségek, nehézségek társulnak. Ilyen például, ha nem bíznak az elvégzett szak hasznosíthatóságában, ha csalódnak oktatóikban, a képzés színvonalában, tartalmában, ha folyamatos kudarcélményeket okoznak az indokolatlanul nehéznek tartott „szórá tantárgyak” vagy a következetlen követelmények.

Az alanyok nem említettek családtagokat a lemorzsolódáshoz vezető döntéshelyzetben. Egyéni döntésként festik le, amelyben a család akkor jelenik meg, amikor már a kész tényeket értékelik: legtöbb esetben elfogadják, ritkábban neheztelnek miatta. Olyan is előfordult, hogy ettől kezdve az alanyt elrettentő példaként kezelték a családban a kisebb testvérek előtt. „Az első dominó eldőlése” és a döntés közötti út leírásában sem említene családtagokat, jellemzően egyedül próbálnak megküzdeni a nehézségekkel (pl. munka és tanulás összeegyeztetése, elhatalmasodott „lezserség”, nehéz tantárgyak, szaggatott napirendhez való hozzászokás, elégtelen előképzettség a szakhoz stb.). Jellemzően individuálisan megélt eseményként mutatják be mindezt, s nem egy család mint kisközösség tagjaiként, legfeljebb barát/barátnő, csoporttárs jelenik meg társuként a döntéshozatalban, a nehézségekkel való megküzdésben, sőt a kilépéssel is az ő példáikat követik.

Összességében nem sikerült mélyreható ismereteket szereznünk az interjúkból a család közvetlen hatásáról a lemorzsolódásban. Ez arra vall, hogy közvetlen szereplőkként nem tűnnek fel ebben a folyamatban, nem vesznek részt a döntésekben. Ugyanakkor számos közvetett módon megjelenik a származási család hatása: anyagi bizonytalanság, leválás a szülőktől, a munka értéknek tekintése, tanulás és célok összekapcsolására való képesség hiányosságai, a felsőoktatásban való eligazodáshoz szükséges ismeretek hiánya, oktatási rendszeren kívüli alternatívák elfogadása stb.

### **A felsőoktatás előtti évek**

Interjúk vizsgálataink kellő alapossággal járták körbe a felsőoktatási éveket megelőző eseményeket, megfelelően reflektáltak a tanulmányi előmenetelre. Külön figyelték az általános és középiskolai évek történéseit, a szociokulturális háttér meghatározó jelenségét.

Egyre magasabb arányban tapasztalható a felsőoktatási hallgatók közösségében a színes képzési utak megjelenése, ami nemcsak a felsőoktatásban történő váltásra, megszakításra vagy lemorzsolódásra hathat, de a köznevelési rendszer alsó- és középfokú intézményeiről is vall. Ezek a nem minden esetben lineáris képzési utak nagyon változatosak.

Fejezetünkben a tanulmányi életutak alsó és középfokon történő vizsgálatát mutatjuk be röviden. Vizsgáljuk az iskolaválasztás, a pályaaorientáció szerepét és a döntési kényszer megjelenését.

Egyértelművé vált, hogy a szülők továbbtanulást szorgalmazó hozzáállása nagyban függött attól, hogy a szülők milyen szociokulturális környezettel is rendelkeznek, mennyire adottak a lehetőségeik gyermekeik támogatására. A felsőoktatásból lemorzsolódott hallgatók interjúk vizsgálata szerint a szülők szerepe a diákok mindennapos készülésében, házi feladataiknak elkészítésében mérvadó volt. A többgenerációs családok együttélése esetén a nagyszülők szerepe is. Még a rosszabb anyagi helyzetben lévő szülők esetében is láthatóvá vált a személyes támogatás, biztatás, a felkészülésben való segítség, illetve különórák és korrepetálások támogatása. Lemorzsolódott interjúalanyaink tanulmányi előmenetele az általános iskolában jónak volt mondható, sőt több esetben kitűnő eredmények is születtek.

Középfokú intézményválasztáskor (gimnázium, szakgimnázium, szakközépiskola) a szülő és a diák (közösen) dönt a tanulmányi út mellett, melynek vége érettségi és felsőoktatási továbbtanulás lehetősége lehet. Vizsgálatunkban egyértelműen az érettségire irányuló középfokú tanulmányok felé orientálódtak vettek részt, de középfokon eltérő tanulmányi előmenetelt figyelhettünk meg. Egyrészt több diák tanulmányi eredményessége erősödött, másrészt akár a bukás, évisméltés is előfordult, harmadrészt pedig az általános iskolában már megszokott jónak mondható (négyes átlag) megtartása volt jellemző a középiskolában.

A hallgatói interpretációk szerint a középiskolai évek, a közösség adta lehetőségek egyértelműen befolyásolták őket a tanulmányi előmenetelben. E tényezők mellett természetesen nem elhanyagolandók a pályaaorientációra irányuló tevékenységek, illetve az iskola segítő szerepe. A szakkörök, fakultációk és különórák említése gyakori. Több esetben a közösség adta lehetőségek, míg másoknál az iskolában jelenlevő pedagógusok jelentek meg támogatóként a tanulmányi előmenetelben.

A középiskolai intézményválasztás esetében több interjúalanyunk is egyértelműen kiemelte, hogy a középiskolai évek fordulópontot jelentettek a jövőjüket illetően. Többen rájöttek arra, hogy a szülők által is „erőltetett” reál tárgyak helyett a humán tárgyak irányába van tehetsége és érdeklődése az egyénnek, de ennek az ellentettjére is találtunk példát. Emellett a középiskola segítő szerepe is nagyban meghatározta a pályaválasztásban, továbbtanulásban hozott döntéseket. Ilyen tényezők közé sorolták a pedagógusok segítő, támogató hozzáállását, de találkoztunk ennek az ellenkezőjével is, mikor a pedagógus egyáltalán nem támogatta a felsőoktatási intézményben történő továbbtanulást. Sőt a pedagógusok tájékozatlanságának számlájára írták, hogy nem a számukra megfelelő szakra jelentkeztek, rossz tanácsot, információt kaptak.

Az intézményválasztás, pályaaorientáció és az iskola segítő szerepe mellett a késői továbbtanulási döntés meghozatalában a döntési kényszer megjelenése is erősen dominált. A döntési kényszerben szerepet játszott a család támogató és egyben elváró szerepe. Többen azért választottak egy adott szakterületet, szakot, mert a szüleik is ezen végeztek, vagy ez a terület volt az elvárás a család részéről. A kényszerben a min-ták is szerepet játszottak. Milyen végzettséggel rendelkeztek a szülők, milyen pályára is szánták elsősorban a diákokat, az első generációs diplomások megjelenése a családban szintén döntési kényszerként hatott a felsőoktatási jelentkezés előtt álló, később pedig lemorzsolódott fiatalokra.

A kudarcokban szerepet játszó tényezők között összefüggés volt látható a középiskolai típusok és a választott szakok, szakterületek között. Láthatóvá vált, annak el-lenére, hogy valaki humán tárgyakat tanult magasabb óraszámban és reál területre jelentkezett vagy fordítva, mindenképpen nehézségekkel és küzdelmekkel teli volt az első időszaka a felsőoktatásban. Interjúinkban többen beszámoltak arról, hogy már az első hetekben lemaradásokkal küszködtek, mivel a középiskolában nem kaptak kellő szakmai alapot a szakhoz szükséges tárgyakból. Ez fontos elemként jelent meg a fel-sőoktatási éveket megelőző időszakra visszaható problémák között.

Egyértelműen látható, hogy a felsőoktatási éveket megelőző tanulmányi életútnak több szempontból is komoly hatása van a későbbi felsőoktatásból történő lemorzsoló-dásra vagy a késleltetett diplomaszerzésre, úgymint a középfokú intézményválasztási döntéseknek, a pályaaorientációnak, az iskola támogató szerepének, a tanulmányi ku-darcoknak/sikereknek.

### A felsőoktatási intézményválasztási motivációk

Amikor a felsőoktatási intézményválasztás motivációira fókuszálunk, szem előtt kellett tartanunk, hogy egy múltbeli döntés körülményeit vizsgáljuk. Az emléke-zet pontatlansága ellenére igyekeztünk az objektívebb képet adni arról, hogy milyen tényezők hatására iratkoztak be annak idején az adott felsőoktatási intézménybe. Interjúalanyaink többsége az érettségi évében döntött a pályaválasztásról. Lényeges megállapítás, hogy a barátok vagy ismerősök egyik esetben sem befolyásolták az in-tézményválasztást, és a tanárok véleménye sem volt mérvadó a vizsgált személyek kö-rében. Az interjúk alapján alátámasztható, hogy külön kell kezelni a pályaválasztást és az intézményválasztást. Számos esetben megfigyelhető, hogy az intézményválasztás és a pályaválasztás jóval hamarabb megtörtént, mint a szakválasztás. Az intézmény-választás jóval biztosabb pont a pályaválasztás előtt álló fiatalok életében, mint a szak-választás. Ez azzal is indokolható, hogy fontos tényezőként hat a lakóhely közelsége. Intézményválasztási motivációk vizsgálatakor nem elhanyagolandó az sem, hogy a felvételiző hányadiknak jelölte meg az általa kiválasztott intézményt. Az érintettek többsége már nem tudta megnevezni a megjelölt felsőoktatási intézmények és sza-kok sorrendjét, a határon túli hallgató elsődleges szempontként az anyanyelvi oktatást emelte ki.



Az intézményválasztás tekintetében további lényeges megállapítás, hogy a hallgatókat jelentős mértékben befolyásolták az anyagi javak. A lemorzsolódó hallgatók több esetben azzal indokolták az intézményválasztást, hogy az adott egyetemen vagy főiskolán nem kellett tandíjat fizetni vagy ösztöndíjban részesültek. Az anyagi forrásokat tekintve másik megközelítésben a jövőbeli pénzkereseti lehetőség befolyásolta intézmény- és szakválasztásukat.

## Munkavállalás a tanulmányok alatt

Vizsgálatunk arról adott tanúbizonyságot, hogy a felsőoktatási intézményekben folytatott tanulmányok mellett jelentős szerepet tölt be a munkavállalás, ami hatással van a képzési idő kitolására vagy éppen a lemorzsolódásra. A munkavállalás többféleképpen is megjelent az interjúalanyok életében. Voltak nappali tagozatos hallgatók, akik a tanulmányaik mellett rendszeresen végeztek jövedelemszerző tevékenységet. Legfőbb motivációs tényezőjük a pénzszerzés volt, hiszen így kevésbé kellett a szülőikre támaszkodni, könnyebben tudták finanszírozni a felmerülő kiadásait.

Az egyik interjúalanyt az állandó munkahely megszerzése erősítette meg abban, hogy feladja a minorszakját, hiszen a minorszak felfüggesztésével megőrizhette a biztos munkahelyi pozícióját, sőt feljebb is lépett a ranglétrán, s számára ez fontosabb volt, mint az egyetemi tanulmányainak befejezése. Míg egy másik interjúalany a lemorzsolódását követően teljes munkaidős állást kapott.

Bizonyos esetekben inkább a munkaerőpiacra való vissza-visszatérés volt jellemző. Egy-egy munkaerőpiacon eltöltött időszak a képzés szüneteltetése után vagy egy új szak megkezdése előtt volt jellemző. Az egyik interjúalany már a középiskolás éveiben is mellékállásokat (fizikai munka) vállalt, s a sikertelen felsőoktatási felvételi után a munkaerőpiacra került, s a tűzoltóságon helyezkedett el. Később egy szakon mégis megkezdte felsőfokú tanulmányait, azonban a munka továbbra is jelen volt az életében, a lemorzsolódás idején és után azonban még vállalt munkákat. Lemorzsolódását követően egy újabb szakot kezdett el, azonban azt sem fejezte be, ennek oka leginkább az volt, hogy nem látta a képzés munkaerőpiaci kimenetelét. Szabadidejében jelenleg szakmát tanul, ahol asztalos végzettséget szerezhet. Az egész életét, munkához való viszonyát végigkísérte a kétkezi munka pozitív megítélése, illetve az ilyen munkákkal töltött életszakaszok. Ahogy fogalmaz, az asztalos szakmát is azért tanulja, mert az irodában jelenleg „semmit” nem csinálnak, csak papírokat gyártanak.

Az interjúalanyok harmadik csoportját az (egykori) levelezős hallgatók alkották, akiknek a rendszer lehetővé tette, hogy a munka nagyobb szerepet kapjon az életükben. Az ő esetükben egyrészt a megélhetés, másrészt a tandíjak finanszírozása volt a legfőbb motivációs tényező. Az utóbbi esetre példa: az egyik interjúalany nappali tagozaton és államilag támogatott munkarendben tanult, ösztöndíjra is jogosult volt, azonban a képzési idő túlfutását követően kreditalapú fizetős és levelezős hallgatóvá vált. A költségtérítés kiírását követően sem merült fel annak az esélye, hogy abbahagyja a képzést, így inkább munkát vállalt és a tandíjat mindvégig saját maga finanszírozta.

Az interjúalanyok beszámolóí alátámasztják azt a feltételezést, miszerint a tanulmányok melletti munkavállalás és a munkaerőpiac vonzó hatása befolyásolja a lemorzsolódást. Vizsgálatunk során láthattuk, hogy a munka domináns szerepe érvényesül, amely az egyetemi tanulmányok megszakításához vezethet. Az interjúalanyok legfőképpen azért döntöttek a munkavállalás mellett, mert egyrészt anyagi biztonságot jelentett nekik, másrészt a jövőbeli elhelyezkedésük biztonságát. Bizonyos esetekben az egyetemi szakot piacképtelennek tartották, így a munkaerőpiacon való azonnali elhelyezkedést vélték optimálisnak, még ha az a képzési idő meghosszabbítását vagy a lemorzsolódást eredményezte.

A kutatásunk ezen szakasza felhívja arra a figyelmet, hogy a felsőoktatás melletti/helyetti munkavállalás megkerülhetetlen vizsgálati pont a késleltetett diplomaszerezés vagy a lemorzsolódás tekintetében, valamint a felsőoktatási intézmények és a munkaerőpiac kapcsolatának megerősítése továbbra is megvalósításra váró feladat.

### A sportolás mint alternatív tevékenység

Kvalitatív vizsgálatunk során felbukkant a sportágspecifikus jó eredmény elérése, az országos élvonalba kerülés mint a lemorzsolódás magyarázata. Az NB I-es szinten kézilabdázó lemorzsolódó elmondta, ahogyan nőtt a sportbeli eredményessége, úgy csökkent a tanulmányi eredményessége. Ez fordítva is igaz volt, amikor csupán NB II-ben játszott, akkor a heti három edzés lehetővé tette, hogy a tanulásra több időt szenteljen, ami által eredményesebbé vált a tanulásban. A lemorzsolódás okaként egyértelműen azt nevezte meg, hogy a sportpályafutás, a sportbeli eredményesség a prioritásai között megelőzte a tanulási motivációját. Már a középiskolás éveiben intézményt váltott, az intézményváltást egyértelműen a sportpályafutása miatt tette meg, azért, hogy *„csapatának városában folytathassa tanulmányait”*. Iskolai pályafutása során kifejezetten hátráltató tényezőnek számított a sportkarrierje, a tanárok sokszor lekezelően bántak vele, amiben nem tudott osztozni a csapattársaival, mert azok többsége egy másik, ipari szakközépiskolába járt. A kortársak nem igazán foglalkoztak vele, hogy élsportoló, nem örvendett emiatt különös népszerűségnek, mint ahogy azt olvashatjuk Coleman (1961) művében is, a sporttársakkal pedig nem beszéltek a tanulmányokról, inkább csak a sporteredményekről, sikerekről. Az intézményváltás és a magas edzés-számok és edzésidő miatt az eredményei romlani kezdtek.

Ennek ellenére az érettségén jól teljesített, készült rá, mert tudta, hogy ez egy meghatározó tényező lesz a jövőt illetően. Az első egyetemen, ahol kezdte felsőoktatási tanulmányait, a sportpályafutása kevésbé játszott fontos szerepet az életében, elmondása szerint: *„...a tanulmányaim jobban is mehettek volna, ami igazán elvonta az energiákat a tanulástól, az a bulizás volt”*.

Másik sportoló interjúalanyunk megerősített bennünket abban, hogy az alacsonyabb bajnoki osztályban való sportolás összeegyeztethető a tanulmányokkal, mint ahogy ezt Lenténé (2015) egyetemi sportolókon végzett kutatása is kimondja. A sporttal gyakran

jár együtt a sportsérülés, ami nem kerülte el a testnevelő-edző szakos labdarúgót sem. Sportsérülése miatt bizonyos gyakorlati követelményekkel járó tárgyakat nem tudott abszolválni. Ugyanakkor azt is elmondta, hogy „*ha újra kezdené, akkor többet tanulna és gyakorolna*”, ami azt erősíti, hogy a sportsérülése, amit oknak nevesített, talán nem az egyedüli és kizárólagos oka a lemorzsolódásának.

Az érintettek között volt olyan versenyszerű sportoló is, aki profitált a sportból, havi rendszeres diszkrecionális jövedelmet kapott. „*Mivel a tandíjat mindvégig magam finanszíroztam, így munkát (is) kellett vállalnom*” a sportolás, a labdarúgás mellett. A tanuláshoz szükséges időt tehát nem csupán a sport, hanem a sportra és a munkára fordított idő (is) csökkentheti. A munkavállalás felelősségvállalással és kötelezettségekkel jár együtt, akárcsak az a fajta sportolás, ahol a játékosok akár alacsonyabb osztályban történő sportolásáért havi rendszeres juttatást, ún. edzéspénzt és mérkőzéspénzt kapnak a heti többszöri, kötelező jellegű edzésrésztvételekért és mérkőzésekért. Mindezek alapján elmondható, hogy a három tényező – a tanulás, a munka és a sport – nehezen egyeztethető össze, vagy csak azok számára, akik igen jó képességűek és igen nagy elszántsággal, fegyelmezett időbeosztással meg akarnak felelni mindhárom területen. Lenténé (2015) tanulmányában megemlíti a tanulóorientált és a sportorientált hallgatók csoportját, s megállapítja, a felsőfokú tanulmányok befejezéséhez közeledve a tanulóorientáció válik dominánssá.

Az interjúalanyok között voltak olyanok is, akik szabadidősportot űztek, az élményszerzés, a közös társas együttlét, illetve az egészség szinten tartása miatt, amit Szabó (2006) és Pfau (2017) kutatása is igazol. Ezeknél a szabadidősportot űző vagy az alacsonyabb osztályban sportoló interjúalanyoknál a sport nem tekinthető lemorzsolódást eredményező tényezőnek. Ebben az esetben inkább segítheti a tanulói teljesítményt, és védő tényező lehet a lemorzsolódás, a káros szenvedélyek és a deviáns viselkedés ellen (Kovács 2015; Müller 2009).

A sport, mely alkalmas az egész fizikum fejlesztésére és egyben jó eszköze az egészség és személyiség, valamint a kognitív képességek fejlesztésének is. A sportolás, amennyiben szabadidősport céljával űzzük, pozitívan hat a tanulmányi és munkateljesítményre, segíti a szocializációt, a munkaerőpiacon való versenyképességet.

A versenysport – a hivatásszerűen űzött sport, ahol a teljesítménynyújtással cél a hazai vagy nemzetközi élvonalba kerülés – már nem ennyire egyértelműen segíti elő a tanulmányi eredményességet. Ennek oka, hogy a hivatásszerűen választott sportolás igen sok időt, felelősséget és elhivatottságot igényel a sportolótól, ami nehezebben egyeztethető össze az egyetemi elvárásokkal.

A sportot vagy a sportolás szintjét önmagában a lemorzsolódás okának nevezni túlzás lenne, hiszen mindegyik interjúalany említett még más egyéb tényezőt – bulizásra szánt idő, munkavállalás, családalapítás, hanyagság, lezserség, kevés szorgalom –, amelyek együttesen összeadódva hatottak a képzési idő kitolódására vagy a lemorzsolódásra.

## Társas tevékenységek

A hallgatói létben domináns szerepet tölt be a bulizás, ami sok esetben együtt jár az alkoholfogyasztással és a cigarettázással. A campus lét „*haverok, buli, fanta, csajok, pia akár egy héten háromszor is*”. Ugyanakkor találtunk olyan kivételt (az egyik sportoló esetében), hogy bár a barátai cigarettáztak és fogyasztottak alkoholt, ő mégsem tette ezt, és ezt barátai elfogadták tőle. Az ő esetében a sportolás mindenképpen védőfaktorként funkcionált (Kovács 2013; 2015; Mikulán et al. 2010).

Maga a bulizás természetesen nem eredményezi a lemorzsolódást, csupán más tényezőkkel együttesen. Feltételezhető, hogy akkor okoz problémát a tanulmányi pályafutásban, ha az egyetemista létet inkább ezzel azonosítja a hallgató, s egyre inkább háttérbe szorul a fő tevékenység, azaz a tanulás. „*Nem nagyon tanultam, ennek ellenére nem hoztam rossz jegyeket. De rengeteget buliztam, heti háromszor minimum. Pont ezt képzeltem el, ilyen amerikai stílusban... kihagytam órát, mert buli után nem bírtam felkelni.*” Szinte mindegyik interjúalany említette, hogy a középiskolai osztálytársak szintén továbbtanultak, vagyis a kortárs csoport támogató hatása a továbbtanulás melletti döntésben fontosnak tekinthető, hiszen megerősítik az egyént a döntésében. Az interjúalanyok elmondása szerint a barátok segítő és támogató szerepe az egyetemi évek alatt is fontos.

Természetesen voltak olyan hallgatók is, akik a felsőfokú tanulmányok miatt kevesebb időt fordítottak a barátaikra vagy akár a bulizásra. „*A tanulmányok mellett dolgoztam és sportoltam is, így már sokkal kevesebb idő jutott a barátokra és nem tudtam annyit bulizni velük.*”

Az interjúkból az is kiderült, hogy a hallgatók többsége hazautazott hétvégére, ami megegyezik Murányi (2010) tapasztalataival. A hazautazást leginkább pénzügyi okokra vezették vissza, „*otthon nem kell költeni*”. A hazautazás következményeképpen nem alakulhatott ki az a fajta szoros kapcsolat, ami az 1980-as és '90-es években a felsőoktatásban részt vevőkre jellemző volt. Kevesebb időt töltöttek együtt az adott intézményben vagy az intézményen kívül, kevésbé ismerték egymást, illetve nem folytattak közös társas tevékenységet sem. Hiányolták továbbá azt is, hogy az oktatók és a hallgatók között nem alakult ki szorosabb kapcsolat, így problémáikkal nem tudtak az oktatókhoz fordulni.

A társas kapcsolatok és a kortárs csoportok hatása, befolyása vitathatatlan a tanulási motivációban is. A baráti közösségek védőfaktort jelenthetnek a késleltetett diploma-szerzés és a lemorzsolódás ellen, amennyiben ez a baráti vagy kortárs csoport pozitív attitűdöt mutat a tanulás iránt és ez fordítva is igaz. Amennyiben a kortárs csoport tagjai nem viszonyulnak pozitívan a tanuláshoz, akkor ez negatívan befolyásolhatja a hallgatót a tanulmányi eredményességében. A lemorzsolódáshoz azonban a ható tényezőket mindig komplexen, együttesen is kell vizsgálni, hiszen sok esetben azt tapasztaltuk, hogy több tényező együttes megléte vezet ilyen eredményre.



## Összegzés

A késleltetett diplomaszerezés és lemorzsolódás nehezebben megfigyelhető okait – a jéghegymodell mentén – interjúk segítségével tártuk fel. Olyan személyeket kerestünk fel, akik már lemorzsolódtak valamely képzésről, vagy a normál képzési időn túl még mindig bent vannak a felsőoktatási rendszerben.

A családtagok közvetlen szerepét nem tudjuk kiemelni a késleltetett diplomaszerezés és a lemorzsolódás folyamatában, ugyanakkor láthatjuk, hogy a származási család hatása közvetett módon – anyagi bizonytalanság, leválás a szülőktől, a munka értéknek tekintése, a tanulás és a célok összekapcsolására való képesség hiányosságai, a felsőoktatásban való eligazodáshoz szükséges ismeretek hiánya, az oktatási rendszeren kívüli alternatívák elfogadása – megjelenik.

A felsőoktatási éveket megelőző tanulmányi életútnak több szempontból is komoly hatása lehet a későbbi felsőoktatásból történő lemorzsolódásra vagy a késleltetett diplomaszerezésre, úgymint a középfokú intézményválasztási döntéseknek, a pályaaorientációnak, az iskola támogató szerepének, a tanulmányi kudarcoknak/sikereknek és magának a döntési kényszernek.

A nem megfelelően választott intézmény – pl. csak azért jelentkezik az adott képzésre, mert nem kell tandíjat fizetni – és/vagy képzés erőteljesen befolyásolja azt a hallgatói utat, melynek végén nem valósul meg a diploma átvétele.

Az intenzív felsőfokú tanulmányok melletti munkavégzés hozzájárul a gyengébb tanulmányi eredményekhez, a követelmények teljesítésének halasztásához, sőt végül a felsőfokú tanulmányok befejezett végzettség nélküli lezárásához.

A versenysport nem segíti elő a tanulmányi eredményességet, ugyanakkor a szabadidőben űzött sportolás pozitívan hat a tanulmányi és munkateljesítményekre.

A baráti közösségek védőfaktort jelentenek a lemorzsolódás ellen abban az esetben, ha ez a csoport pozitív attitűddel rendelkezik a tanulás iránt.

De mi történhet a lemorzsolódás, a képzési idő túlfutása után? Tinto (1975) már a hetvenes években felhívta arra a figyelmet, hogy a dropout jelenségkörének a kutatása számos hiattussal bír, s ezek egyikének a modellált forgatókönyvet nevezte meg. Sokáig nem pusztán a lemorzsolódás modellálásával maradtak adósok a tanulmányok, hanem a lemorzsolódás utáni életpályák feltérképezésével is. A lemorzsolódók utánkövetése ugyanakkor mindenképpen szükséges lehet, hiszen az egész folyamat egyéni szintű elemzésének, narratívájának, szubjektív megélésének a vizsgálata fontos elemét képezheti a kutatásoknak.

A lemorzsolódás utáni életszakasz jellemzői a kezdődő felnőttkorral vagy a „kapunyitási pánikkal”, a pályaszocializáció folyamatának még képlékeny állapotával, az életpályák destandardizálódásával vagy éppen a NEET (Not in Employment, Education or Training) jelenségkörrel kapcsolatosak (Kohli 1990; Sántha 2017; Vida 2011). Fontos látnunk, hogy a lemorzsolódás utáni életszakasz a legtöbb esetben igen képlékeny, útkereső periódus, amelyet az intézményből való kilépés még inkább kiszámíthatatlanná tehet.

Az első lényeges megállapításunk az lehet, hogy a lemorzsolódás ténye sok esetben nem egy egyszeri és éles váltást jelent az érintettek életében, hanem az intézménybe (vagy szakra) történő visszatérési kísérletek jellemzőek, így a lemorzsolódás és az utána következő munkavállalási szakaszok összecsúsznak, a munkával töltött periódusok és a visszatérési kísérletek egymást váltogathatják.

Más esetben több, a felsőoktatásba történő visszatérési kísérletet figyelhetünk meg. Ettől eltérő rajzolatot inkább ott találunk, ahol a lemorzsolódás mesterszokról történt, és az interjúalany munkaerőpiaci pozíciója biztosnak volt mondható. Ezt az átmeneti szakaszt vagy szakaszokat általában olyan munkavállalási periódusok jellemzik, amelyek illeszkednek a destandardizált életpályákhoz. Ezek a szálak különböző szektorokba és ágazatokba, s több esetben külföldre vezetnek. A kezdeti munkavállalás lehet a felsőoktatásban megkezdett diákmunkák folytatása, néhol még a munkahely is megegyezik. Komolyabb, magas beosztásba emelő karrierívet az általunk vizsgált lemorzsolódott hallgatók között nem találtunk.

A korábbiakban már idézett NEET-élethelyzet az interjúalanyok életében nem tipikus – inkább az aktív útkeresés jeleivel találkozunk, amelynek során szakmai végzettségek megszerzése is megtörténhet. A szakmai elképzelések ezen munkavállalási periódus hatására egyre inkább kikristályosodnak – arra is láthatunk példát, hogy az adott fiatal ebben az életszakaszban találja meg a szakmai identitásának megfelelő – nem feltétlenül diplomát igénylő – foglalkozást. A munkaerőpiaci tapasztalatok formálják a felsőoktatással kapcsolatos elképzeléseket is. Hatnak a szakválasztáshoz való viszonyra (korrekciós terveket eredményezhetnek vagy elvethetik a további tanulás ötletét), a diploma felhasználhatóságáról vallott nézetekre, illetve a korábbi képzések megítélésére is. Mind a szakirodalom, mind pedig az interjúink arra utalnak, hogy a lemorzsolódás jelenségében az elhibázott vagy nem kellően átgondolt pályaválasztás kulcsszerepet játszik. A lemorzsolódás utáni években, úgy tűnik, valamilyen szinten ennek a korrekciója történik meg. A tanulási tervek és a munkavállalás fokozottabb összekapcsolódása lesz jellemző, amit sok esetben a saját család igényével hangolnak össze a fiatalok (a gyermekvállalás, családalapítás sok esetben ekkor történik meg).

A kísérletező szocializációs modell a hallgatók tanulmányi életútját mint a próbatételek, a sikertelenségek és az új nekirugaszkodások sorát írja le (Kiss 2008; Pusztai 2011), ami lehetővé teszi, hogy a felsőoktatásban eltöltött évek megítélése, a hallgatói szereppel való azonosulás, a lemorzsolódás átélése, az intézményekkel kapcsolatos emlékek változatos, tarka képet mutassanak.

A szakirodalommal egybecsengően az interjúalanyok lemorzsolódásában nem vagy nem pusztán az egyéni mérlegelések játszottak szerepet, hanem a társadalmi státus és a társas környezet hatásai is. A felsőfokú tanulmányok felfüggesztése (passziválás) vagy a képzési programból való végleges kilépés egyrészt tudatos döntés volt (a hallgatók számára az adott képzések nem azt nyújtották, amit elvártak, vagy nem voltak elég „érettek” a követelmények teljesítéséhez), másrészt kényszerhelyzet (munkavállalás, családi feladatok, ingázás) szülte. Mindezek ellenére az interjúalanyok általában nem tekintik elhibázott döntésnek a lemorzsolódást, ami persze nem azt jelenti, hogy mindig pozitív élményként beszélnek róla.

Az interjúk kutatás eredményei arra is utalnak, hogy a lemorzsolódás a legtöbb esetben nem jelenti a felsőoktatási tervek végleges elvetését. Az ezt követő átmeneti életszakaszban megerősödhet az az önmagukra irányuló elvárás, hogy a diploma megszerzésének a jövőben meg kell történnie. Ez a vágy pályakorrekcióval is összefonódhat – többen számolnak be arról, hogy más szakon terveznék a diploma megszerzését (vagy ez már meg is történt), de arra is találunk példát, hogy egy bizonytalanabb periódus után a korábban kiválasztott szak befejezése zajlik éppen az interjúalanyok életében. A „végleges” lemorzsolódás jelensége tűnik a ritkább forgatókönyvnek (s ez inkább mesterszakon jellemző), ugyanakkor további utánkövetéses vizsgálatok szükségesek ahhoz, hogy lássuk, a tanulási tervekből mi fog realizálódni a későbbiekben.

### Hivatkozott irodalom

- Alivernini, F. & Lucidi, F. (2011). Relationship between Social Context, Self-Efficacy, Motivation, Academic Achievement, and Intention to Drop Out of High School: A Longitudinal Study. *The Journal of Educational Research*, 104, 241–252.
- Astin, A. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Bánkúti Zs., Horváth Zs. & Lukács J. (2004). A szakképző iskolába járó diákok tanulási nehézségei. *Iskolakultúra*, 14 (5), 3–26.
- Bean, J. P. (1985). Interaction Effects Based on Class Level in an Exploratory Model of College Student Dropout Syndrome. *American Educational Research Journal*, 22, 35–64.
- Becker, G. S. (1975). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education. Second edition*. New York, National Bureau Economic Research.
- Becker, G. S. (1994). Human Capital Revisited. In Becker G. S (ed.): *A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education* (pp. 15–28). Chicago, The University of Chicago Press.
- Bennett, R. (2003). Determinants of undergraduate student drop out rates in a University Business Studies Department. *Journal of Further and Higher Education*, 27 (2), 123–141.
- Bocsi V. (2013). Munkaértékek a felsőoktatásban. In Darvai T. (szerk.): *Felsőoktatás és munkaerőpiac-eszményektől a kompetenciák felé* (pp. 67–87). Szeged, SETUP–Belvedere Meridionale.
- Bocsi V., Fényes H. & Markos V. (2017). Motives of volunteering and values of work among higher education students. *Citizenship Social and Economics Education*, 16 (2), 117–131.
- Borbély A. & Müller A. (2008). A testi-lelki harmónia összefüggései és módszertana. Valóság-Térkép-6. In Koncz I. (szerk.): *PEM tanulmányok*. Budapest, Profeszorok az Európai Magyarorszáért Egyesület.
- Boudon, R. (1998). Limitation of Rational Choice Theory. *American Journal of Sociology*, 104 (3), 817–828.

- Bourdieu, P. (1994). *A gyakorlati észjárás. A társadalmi cselekvés elméletéről*. Budapest, Napvilág Kiadó.
- Bourdieu, P. (2008). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest, General Press.
- Bowen, W. G. & Lewin, S. A. (2003). *Reclaiming the Game. College Sports and Educational Values*. Princeton–Oxford, Princeton University Press.
- Braxton, J. M., Shaw-Sullivan, A. V. & Johnson, R. M. (1997). Appraising Tinto's Theory of College Student Departure. In Smart, J. C. (ed.): *Higher Education: A handbook of theory and research* 12 (pp. 107–164). New York, Agathon.
- Brohm, B. A. (2002). Linking Extracurricular Programming to Academic Achievement: Who Benefits and Why? *Sociology of Education*, 1, 69–95.
- Cabrera, A. F., Amaury, N. & Castaneda, M. B. (1993). College Persistence. Structural equations Modeling Test of an Integrated Model of Student Retention. *The Journal of Higher Education*, 64 (2), 123–139 .
- Castelli, D. M. et al. (2007). Physical Fitness and Academic Achievement in Third- and Fifth-Grade Students. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 29, 239–252.
- Coleman, J. S. (1961). *The Adolescent Society*. New York, The Free Press.
- Cranford, J. A., Eisenberg, D. & Serras, A. M. (2009). Substance use behaviors, mental health problems, and use of mental health services in a probability sample of college students. *Addictive Behaviors*, 34 (2), 134–145.
- Csuka Gy. & Banász Zs. (2014). Lehetőségek és döntések. *Educatio*, 4, 616–631.
- Daley, F. (2010). Why College Students Drop out and What We Do about It. *College quarterly*, 13 (3), <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ930391.pdf>. Utolsó látogatás: 2018. 03. 23.
- Dávid J. & Horváth G. (2010). Munkaerőpiaci esélyek és pályaelhagyás a szakmai képzés végzőseinek körében. *Iskolakultúra*, 20 (1), 34–49.
- Derényi A. (2015). Bizonyítékokra alapozott kormányzás és a kommunikáció képzés. *Jelkép*, 1–21.
- De Witte, K. et al. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13–28.
- Eitle, T. & Eitle, D. (2002). Race, Cultural Capital, and the Educational Effects of Participation in Sports. *Sociology of Education*, 2, 123–146.
- Eurostat (2016). More and more persons aged 30 to 34 with tertiary educational attainment in the EU, <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7242558/3-27042016-AP-EN.pdf/83c2d88c-9ba8-47d7-8caf-8d765585967a>. Utolsó látogatás: 2018. 03. 19.
- Fehérvári A. (2012). Tanulási utak a szakképzésben. *Iskolakultúra*, 7–8, 2–19.
- Field, T., Diego, M. & Sanders, C. E. (2001). Exercise is Positively Related to Adolescents' Relationships and Academics. *Adolescence*, 36, 105–110.
- Fisher, M., Juszczak, L. & Friedman, S. B. (1996). Sports Participation in an Urban High School: Academic and Psychologic Correlates. *Journal of Adolescence Health*, 5, 329–334.

- Galotti, K. M. & Mark, M. C. (1994). How do high school students structure an important life decision? A short-term longitudinal study of the college decision-making process. *Research in Higher Education*, 35 (5), 589–607.
- Gyökös E. (2015). Az iskolák teljesítményének nyomában. Az eredményességtől a hozzáadott értékig. In Szemerszki M. (szerk.): *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések* (pp. 11–22). Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Hartmann, D. (2008). *High School Sports Participation and Educational Attainment: Recognizing, Assessing, and Utilizing the Relationship. Report to the LA84 Foundation*, <http://www.la84foundation.org/9arr/ResearchReports/HighSchoolSportsParticipation.pdf>. Utolsó látogatás: 2018. 03. 26.
- Hauser, W. & Lueptow, L. (1978). Participation in Athletics and Academic Achievement: A Replication and Extension. *The Sociological Quarterly*, 19, 304–309.
- Hovdhaugen, E. (2015). Working while studying: the impact of term-time employment on dropout rates. *Journal of Education and Work*, 28 (6), 631–65.
- Jakab A. (2017): A felsőoktatási életút vizsgálatának elméleti háttere. *Felsőoktatási Elemzési Jelentések*, 1 (3), [https://www.felvi.hu/pub\\_bin/dload/felsooktatasisimuhely/Elemzesi\\_Jelentesek/FEJ\\_2017\\_3.pdf](https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasisimuhely/Elemzesi_Jelentesek/FEJ_2017_3.pdf) 6. Utolsó látogatás: 2018. 06. 20.
- Janosz, M. et al. (1997). Disentangling the Weight of School Dropout Predictors: A Test on Two Longitudinal Samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 733–762.
- Jimerson, S. et al. (2000). A Prospective Longitudinal Study of High School Dropouts Examining Multiple Predictors Across Development. *Journal of School Psychology*, 38, 525–549.
- Kiss G. (2008). The Relationship between the New Trends of Socialization and the Results of Differentiated (Educational) Tasks of Educational Institutions. In Pusztai G. (ed.): *Religion and Values in Education in Central and Eastern Europe* (pp. 91–105). Debrecen, Center for Higher Education Research and Development.
- Kohli M. (1990). Társadalmi idő és egyéni idő. In Gellériné Lázár M. (szerk.): *Időben élni – történeti-szociológiai tanulmányok* (pp. 175–212). Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Korhonen, V. & Vuorinen-Lampila, P. (2014). Who are Probable Drop-outs? Profiling Study Paths and Drop-out Risk in Finnish Universities. ECER 2014, Porto. Konferencia-előadás, <http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/19/contribution/33300/>. Utolsó látogatás: 2018. 03. 15.
- Kovács K. (2013). A sportoló közösségekhez tartozás mint társadalmi védőfaktor. *Educatio*, 2, 264–270.
- Kovács K. (2015). *A sportolás mint támogató faktor a felsőoktatásban*. Debrecen, CHERD-H.
- Kovács K., Kovács K. E. & Nagy B. E. (2016). Institutional Effects in Students' Health Conscious Behaviour. In Gál A., Kosiewicz, J. & Sterbenz, T. (szerk.): *Sport and Social Sciences with Reflection on Practice* (pp. 13–30). Warsaw, Jozef Pilsudski University of Physical Education.

- Kovács K. et al. (2017). Miért éppen pedagógusképzés? Szakközépiskolások pedagógusképzésre irányuló tanulmányi motivációi a Kárpát-medencében. *Neveléstudomány*, 3, 5–30.
- Kun A. I. (2013). Oktatási jelzés és szűrés a munkaerőpiacon – az empirikus vizsgálatok tanulságai. *Competitio*, 12 (2), 39–60.
- Kuráth G., Héráné Tóth A. & Sipos N. (szerk.) (2014). *PTE Diplomás Pályakövető Rendszer. Tanulmánykötet 2014. Pécs*, Pécsi Tudományegyetem.
- Lenténé Puskás A. (2016). *A sportolói karrier és a tanulmányok összehangolásának lehetőségei és kihívásai a Debreceni egyetemen*. PhD-értekezés. Debrecen, Debreceni Egyetem.
- Lukács F. & Sebő T. (2015). Az egyetemi lemorzsolódás kérdőíves vizsgálata. *Iskolakultúra*, 25 (10), 78–86 .
- Macgregor, K. (2007). South Africa: student drop-out rates alarming. Retrieved from, <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20071025102245380>. Utolsó látogatás: 2018. 07. 07.
- Maloney, M. T. & McCormick, R. E. (1993). An Examination of the Role That Intercollegiate Athletic Participation Plays in Academic Achievement: Athletes' Feats in the Classroom. *The Journal of Human Resources*, 3, 555–570.
- Marcotte, D. E. (2013). High school dropout and teen childbearing. *Economics of Education Review*, 34, 258–268.
- Marchant, D. C. et al. (2009). Mental toughness: Managerial and age differences. *Journal of Managerial Psychology*, 24 (5), 428–437.
- Marsh, H. W. & Kleitman, S. (2003). School athletic participation: Mostly Gain with Little Pain. *Journal of sport and exercise psychology*, 25 (2), 205–228.
- Melnick, M. J., Sabo, Don F. & Vanfossen, B. (1992). Educational effects of interscholastic athletic participation on African-American and Hispanic youth. *Adolescence*, 27, 295–308.
- Mikulán R., Keresztes N. & Pikó B. (2010). A sport mint védőfaktor: fizikai aktivitás, egészség, káros szenvedélyek. In Pikó B. (szerk.): *Védőfaktorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban* (pp. 115–130). Budapest, L'Harmattan–Nemzeti Drogmegelőzési Intézet.
- Miller, K. E. et al. (2007). Untangling the Links among Athletic Involvement, Gender, Race, and Adolescent Academic Outcomes. *Social Sport Journal*, 2, 178–193.
- Murányi I. (2010). Egyetemisták szabadidős tevékenysége és mentális státusza. *Educatio*, 2, 203–213.
- Müller A. (2009). *A szabadidős tevékenységek kínálati elemeinek vizsgálata az egészségtudatos magatartás kialakításában*. Debrecen, Debreceni Egyetem ATC AVK.
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852>. Utolsó látogatás: 2018. 03. 15.
- OECD (2015). *Education at a Glance 2015–Hungary*, <https://www.oecd.org/hungary/Education-at-a-glance-2015-Hungary-in-Hungarian.pdf>. Utolsó látogatás: 2016. 12. 28.



- Parr, A. K. & Bonitz, V. S. (2015). Role of Family Background, Student Behaviors, and School-Related Beliefs in Predicting High School Dropout. *The Journal of Educational Research*, 108 (6), 504–514.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research*. San Francisco, John Wiley.
- Perényi Sz. (2011). Sportolási szokások – Sportolási esélyek és változástrendek. In Bauer B. & Szabó A. (szerk.): *Arctalan (?) nemzedék. Ifjúság 2000–2010* (pp. 159–184). Budapest, Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.
- Perényi Sz. (2013). Alacsonyán stagnáló mozgástrend: a fizikai inaktivitás újratermelődése. In Székely L. (szerk.): *Magyar Ifjúság 2012* (pp. 229–249). Budapest, Kutatópont.
- Perna, L. W. (2012). *Understanding the Working College Student New Research and Its Implications for Policy and Practice*. Sterling, Stylus Publishers.
- Pfau C. S. (2017). *A szabadidősport szervezési sajátosságai a felsőoktatásban*. PhD-értekezés. Debrecen, Debreceni Egyetem.
- Pikó B. (2010). Községi hatóképesség és más társas befolyás szerepe a serdülők dohányzásában és alkoholfogyasztásában. In Pikó B. (szerk.): *Védőfaktorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban* (pp. 87–101). Budapest, L'Harmattan–Nemzeti Drogmegelőzési Intézet.
- Purdy, D. A., Eitzen, S. D. & Hufnagel, R. (1982). Are Athletes also Students? The Educational Attainment of College Athletes. *Social Problems*, 4, 439–448.
- Pusztai G. (2004). *Iskola és közösség felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Pusztai G. & Kozma T. (2009). Kié a doktori iskola? *Educatio*, 18 (1), 64–75.
- Pusztai G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezéig. A hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Budapest, Új Mandátum.
- Pusztai G. (2015). Pathways to Success in Higher Education. Rethinking the Social Capital Theory in the Light of Institutional Diversity. *Higher Education Research and Policy (HERP)* 7. Frankfurt am Main, Peter Lang Edition.
- Pusztai G. (2015). Középiskolai hozzájárulás a hivatás formálódásához. Pedagógushallgatók és társaik összehasonlítása a kibocsátó középiskola fenntartója szerint. In Pusztai G. & Ceglédi T. (szerk.): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében* (pp. 136–154). Nagyvárad–Budapest, Partium–PPS–ÚMK.
- Riggert, S. C. et al. (2006). Student Employment and Higher Education: Empiricism and Contradiction. *Review of Educational Research*, 76 (1), 63–92.
- Robinson, S. et al. (2017). Correlates of educational success: Predictors of school dropout and graduation for urban students in the Deep South. *Children and Youth Services Review*, 73, 37–46.
- Roshchin, S. & Rudakov, V. (2017). Patterns of student employment in Russia. *Journal of Education and Work*, 30 (3), 314–338.
- Sánta T. (2017). Ha tovább maradsz, beleragadsz. NEET-es fiatalok kormegoszlási arányai Szegeden. *Kultúra és Közösség*, 8 (1), 27–38.

- Scheerens, J. (2004). *Review of school and instructional effectiveness research*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146695e.pdf>. Utolsó látogatás: 2018. 03. 26.
- Shahidul, S. M. et al. (2015). Factors contributing to school dropout among the girls: a review of literature. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 3 (2), 25–36.
- Southerland, N. J. (2006). *Formulating a new model of college choice and persistence*, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED493861.pdf>. Utolsó látogatás: 2018. 03. 12.
- Szabó Á. (2006). *Egyetemisták szabadidősport-(szolgáltatás) fogyasztásai*, <http://edok.lib.uni-corvinus.hu/114/1/Szabo76.pdf>. Utolsó látogatás: 2018. 03. 26.
- Szemerszki M. (2015). A tanulói eredményesség dimenziói és háttértényezői. In Szemerszki M. (szerk.): *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések* (pp. 52–88). Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Teichler, U. (1998). The Transition from Higher Education to Employment in Europe. *Higher Education in Europe*, 23 (4), 535–558.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education. A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45 (1), 89–125.
- Trudeau, F. & Shephard, R. J. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10, 5–10.
- UNESCO (2012). *World Atlas of Gender Equality of Education*.
- Varga J. (1998). *Oktatás-gazdaságtan*. Budapest, Közgazdasági Szemle Alapítvány.
- Varga Zs. (2015). *Hallgatói lemorzsolódás a felsőoktatásban*, [file:///C:/Users/Nori/Downloads/03\\_tamop\\_411f\\_0006\\_lemorzsolodas\\_v2.pdf](file:///C:/Users/Nori/Downloads/03_tamop_411f_0006_lemorzsolodas_v2.pdf). Utolsó látogatás: 2018. 03. 19.
- Veres E. (2017). *Felsőoktatás-kutatások az Oktatási Hivatalban. Felsőoktatási Elemzési Jelentések*, [https://www.felvi.hu/pub\\_bin/dload/felsooktatasi\\_muhely/Elemzesi\\_Jelentesek/FEJ\\_2017\\_2.pdf](https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasi_muhely/Elemzesi_Jelentesek/FEJ_2017_2.pdf). Utolsó látogatás: 2018. 05. 04.
- Veroszta Zs. (2016). *Frissdiplomások 2015. Kutatási zárótanulmány*. Budapest, Oktatási Hivatal Felsőoktatási Elemzési Főosztály, [https://www.felvi.hu/pub\\_bin/dload/DPR\\_tanulmanyok/frissdiplomasok\\_zarotanulmany\\_2015.pdf](https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR_tanulmanyok/frissdiplomasok_zarotanulmany_2015.pdf). Utolsó látogatás: 2018. 03. 19.
- Vida K. (2011). Kezdődő felnőttkor és kapunyitási pánik. In Puskás-Vajda Zs. & Lesznay S. (szerk.): *Ifjúságkutatás és tanácsadás. A pszichológiai tanácsadás kutatási alapjai* (pp. 9–28). Budapest, FETA Könyvek 6.
- Wichstrøm, L. (1998). Alcohol in toxication and school dropout. *Drug and alcohol review*, 17 (4), 413–421.